

FORMACIÓN ESCOLAR EN GÉNERO Y SUS REPERCUSIONES EN EL MUNDO LABORAL

Ana Sánchez Bello

Resumen

aportaciones realizadas desde los análisis de la segmentación sexual del trabajo en las organizaciones laborales han demostrado que existe un alto grado de desigualdad de género en el empleo debido a las mayores dificultades de acceso para las mujeres, la desigualdad en el salario, las peores condiciones de contratación y el desgaste personal que provoca trabajar en el ámbito público y, al mismo tiempo, en el doméstico-familiar. No hacer hincapié en la importancia del proceso de adquisición del rol social en la institución escolar, a la hora de realizar interpretaciones sobre la desigualdad en el acceso de las mujeres a cargos de responsabilidad, y centrar el análisis únicamente en la incompatibilidad entre el trabajo remunerado y no remunerado, podría errar las causas y, por lo tanto, errar en la toma de decisiones para solventar esta situación.

La división sexual del trabajo es una de las causas más trascendentales de la situación de desventaja en la que viven las mujeres, no sólo porque la feminización laboral está directamente relacionada con las peores condiciones salariales, sino también porque la distribución desigual de las actividades laborales refuerzan activamente la imagen de subordinación de las mujeres en el orden social. Como sabemos, el trabajo, confiere a las personas una cierta identidad social, la formación del carácter o la posibilidad de liberación; estableciéndose una estrecha relación entre proceso laboral e identidad (Pere JÓDAR, 1997, Imanol ZUBERO, 1998) y ésta se representa de manera diferente en cuanto al sexo.

La segregación sexual del trabajo es un factor determinante en la construcción de las identidades, en tanto en cuanto la presencia de los varones en las actividades de producción y administración es mayoritaria que las mujeres, al mismo tiempo que en las mujeres se tiende a focalizarlas en actividades “generadoras de vida y en los servicios a las personas” (María Jesús IZQUIERDO, 1993, pág. 127). Esta realidad produce la recreación de una cierta identidad en el lugar de trabajo, “la identidad de género se crea y se recrea en el trabajo y no lo contrario, es decir, que los individuos no acceden al mercado de trabajo con una identidad de género fija” (Linda McDOWELL, 2000, pág. 199). El argumento de esta autora se centra en la importancia determinante que posee la equidad laboral para deconstruir la imagen estereotipada de mujeres y varones; de este modo, cuando se accede a un trabajo con una identidad de género ésta puede

ser potenciada o modificada. Para construir una identidad no “genérica” es necesario que se modifique, tanto la posibilidad de acción de las mujeres en cualquier ámbito profesional como, la forma de trabajar en algunas empresas (organización no patriarcal de los trabajos). La reconstrucción del mundo del trabajo en estos dos sentidos es imprescindible para conseguir la igualdad sexual pues, es gracias al trabajo asalariado por el que se nos identifica con el ámbito público, lugar en el que se pueden exigir ciertos bienes sociales que mejoren las condiciones de vida de las mujeres.

Las teorías universalistas consideran que la segregación sexual del trabajo es una característica de todas las sociedades y que la disparidad que pueda existir entre comunidades está en la diferencia en el grado de la sexualización de los trabajos. Estas teorías están basadas en el pensamiento de Lévi-Strauss y Chodorow para quienes la universalización del patriarcado es debida a que las mujeres, de manera universal son madres y por ello su desigualdad es patente. Existen otras dos grandes escuelas que rechazan la “universalidad”, como son el “revisiónismo” y el “variacionismo”. La primera afirma que la existencia de una división del trabajo no tiene porqué ir unida a la supremacía de los varones ya que puede darse el caso de la existencia de separación y al mismo tiempo de la igualdad entre los géneros, algo que, según estas teorías nunca se podrá saber en su totalidad debido a la parcialidad de los observadores externos. La escuela “variacionista” afirma que la división sexual del trabajo está en relación con la estratificación social; a mayor aumento de dicha estratificación mayor aumento de la estratificación sexual (Heidi HARTMAN, 1994 y Dolors COMAS D’ARGEMIR, 1995).

Los estudios antropológicos han realizado una importantísima contribución a las teorías que avalan que los factores culturales son determinantes en la configuración de la división sexual del trabajo, caracterizándolo, como un producto de un proceso cultural. Como apuntó Margaret Mead, las actividades que se adscriben como masculinas o femeninas dependen de las sociedades en que se desarrollan. Aún existiendo división sexual del trabajo en unas sociedades, ciertas tareas son propias de los varones y en otras lo son de las mujeres (Dolors COMAS D’ARGEMIR, 1995; Linda McDOWELL, 2000; Henrietta MOORE, 1996). Los análisis interculturales no hacen más que ejemplificar y demostrar que la división sexual del trabajo en función del sexo depende más de factores culturales que de las diferencias biológicas que se puedan apreciar entre varones y mujeres. El trabajo existe en un medio social dado y sólo en relación a este medio se construye la específica división del trabajo; “cualquier división del trabajo, por tanto, tiene necesariamente un carácter social” (CENTRO FEMINISTA DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN, 1992, pág. 17).

El innatismo natural ha determinado históricamente la representación social de las tareas asignadas a cada sexo pero, como afirma Dolors COMAS, “esto no nos da la luz acerca de las

causas por las que todas las sociedades poseen una división sexual del trabajo ni como se relaciona con la subordinación de las mujeres” (Dolors COMAS D’ARGEMIR, 1995, pág. 33). La diferencia biológica se presenta como la justificación “natural” de la generalización de la división sexual del trabajo, tendiendo a que las mujeres se hagan cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia y el hogar y a que los varones se ocupen de las tareas extradomésticas. La división sexual del trabajo se sustenta pues, en la percepción de una naturaleza diferenciada; las mujeres dan a luz y es por ello que poseen una sensibilidad especial hacia el cuidado de la infancia, lo cual desarrolla unas capacidades innatas como son:

la dulzura, la paciencia, sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación; todo ello influiría en el razonamiento moral adulto.

Las controversias sobre el razonamiento moral adulto y sus repercusiones en la variable género supusieron una gran discusión en torno a la ética del cuidado, gracias a las investigaciones de Carol Gilligan sobre este aspecto. Esta autora pone de manifiesto la existencia de diferencias en el razonamiento moral entre varones y mujeres, según el cual, los primeros priman en su razonamiento las normas morales de justicia y derecho mientras que las segundas priman las relaciones personales (Celia AMORÓS, 1997).

El razonamiento moral femenino mostraría mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro, manifestar con mayor facilidad sus sentimientos y, en el mundo laboral, anteponer las relaciones laborales sobre los resultados. Estos aspectos del proceso moral de las mujeres son considerados como deficiencias según el concepto clásico de madurez de Lawrence Kohlberg (Seyla BENHABIB, 1990b). Lo que justificaría una capacidad de razonamiento femenina no sólo diferente sino inferior.

Los argumentos sobre el “razonamiento moral” femenino han servido para justificar la división sexual del trabajo al reproducir la jerarquía entre masculino y femenino desde la dicotomía que se establece entre la asimilación de masculino a cultura y a ámbito público, mientras que se relaciona lo femenino con la naturaleza y el ámbito privado.

Para finalizar, señalar que la línea de investigación que ha focalizado su campo de conocimiento en la división sexual del trabajo es la representada por Heidi HARTMAN y Zillah EISENSTEIN. Estas autoras afirman que la desigualdad social de las mujeres tiene su raíz en la división sexual del trabajo y que desapareciendo tal desigualdad desaparecería la desventaja de las mujeres en la sociedad.

En la actualidad existe un mayor consenso en lo referente a la relación entre división sexual del trabajo y la existencia de factores que causan dicha segregación. La desigual representación simbólica de hombres y mujeres en la sociedad viene explicitada por atribuir a hombres y mujeres capacidades diferenciales innatas y, como efecto, se le asignan actividades que se

identifican con tales capacidades; de ahí, la dificultad de erradicar la división sexual del trabajo si previamente no se realiza un cambio en la conceptualización de los sexos, tal y como expresa Pierre BORDIEU (2000) . Éste habla de la existencia de dos órdenes, el social y el simbólico; éste último es el referido a las diferencias entre los sexos y el segundo se encuentra en la división sexual del trabajo. A través del proceso de socialización la familia enseña simbólicamente la existencia de la división sexual del trabajo. “La división sexual del trabajo no es un fenómeno individual, sino social, que se manifiesta en la estructura psíquica de los individuos y en la estructura de la propia sociedad” (María Jesús IZQUIERDO, 1993, pág. 128). En las distintas sociedades se aprecian diferencias entre las labores femeninas y masculinas. Esta divergencia está relacionada con la función social que se asigna a las mujeres, como cuidadoras de la infancia y la vejez, así como con la adscripción de las labores domésticas del ámbito privado y doméstico. Los varones poseen trabajos relacionados con lo extradoméstico en relación a su supuesta capacidad “innata” para trabajos relacionados con el ámbito público (como el político, económico, religioso, etc.), pero la división sexual del trabajo no lo es únicamente en su dimensión público/privado, sino que también se encuentra dentro de cada una de ellas; así pues, “la división sexual del trabajo se traduce en la mayor parte de las sociedades en una jerarquización en cuanto a la valoración social y económica otorgada a las funciones que unas y otros desempeñan, valoración que se realiza en perjuicio de las mujeres, y que se traduce en una manifiesta desigualdad entre ambos sexos” (Ana AMORÓS, 1995, pág. 258).

El aprendizaje de la desigualdad en los centros escolares

La concepción de la escuela como un ente que mide a todo el alumnado por el mismo rasero, sin hacer distinciones en cuanto a su etnia, religión, situación económica, género, etc. ha supuesto la concreción de una educación escolar en la que se estipula que la igualdad de oportunidades es ya, un hecho. De facto, una de las premisas básicas del sistema educativo es el de tratar a todo el mundo por igual, este precepto nos hace olvidar que las personas que asisten a los centros escolares, lo hacen con un nivel de experiencias, vivencias y expectativas que vienen marcadas por una desigualdad social real y efectiva.

Como consecuencia, las alumnas y alumnos que participan de la escolaridad obligatoria han de amoldarse al modelo socialmente imperante para obtener los resultados que de cada uno de ellos y ellas se espera. Las premisas de una educación democrática establece que este apriorístico no lo es en cuanto tal, sino que habría que cuestionarse cuál es la situación de las personas que acceden a los centros educativos para ser capaces de visibilizar las desigualdades de partida y actuar consecuentemente. Convertir la escuela en una institución para el cambio y no en una mera reproducción de los estereotipos sexistas significa, posibilitar una educación construida

sobre valores realmente democráticos.

Hacer hincapié en que la institución escolar no discrimina por razón de sexo y que es la sociedad la que lo hace, por ejemplo: cuando es el empresariado el que no contrata a mujeres, o que cuando lo haga es a costa de un sueldo inferior por el mismo trabajo; que en los cargos públicos y de responsabilidad no exista una equidad de género; que sean las mujeres las que trabajen en empleos de menor consideración social; que sean éstas las que atiendan el espacio doméstico-familiar en detrimento de su incorporación al espacio público, son argumentos que esgrimen aquellas personas que afirman que la discriminación está fuera del ámbito escolar, pero no podemos olvidar, ni negar, que la institución escolar es quien educa a los futuros empresarios y empresarias, aquellas personas que se dedicarán a la política, a la representación sindical, a las propias niñas y jóvenes, que eligen mayoritariamente estudios de menor consideración social y con menor repercusión en el ámbito laboral. Todo ello es un indicador de que el sistema educativo reproduce los estereotipos sexistas con los que se identifican las personas.

El alto rendimiento académico de las alumnas hace suponer que éstas no están discriminadas en las instituciones escolares, todo lo contrario, parecería evidente que son éstas y no sus compañeros varones las que más provecho sacan del sistema educativo, pero como señala (Marina Subirats, 1991), la discriminación que sufren las niñas en el sistema educativo, en comparación con los niños no es debido al fracaso escolar, sino en el nivel de formación del género, al interiorizar la inseguridad para desenvolverse en el ámbito público.

El aprendizaje de que su valía para lo privado es mayor que para lo público, o que sus intereses han de estar abocados al cuidado y la atención de los otros, de que sus cualidades como mujeres se construyen sobretudo en el mundo de la enseñanza, la enfermería, el secretariado, es decir, la socialización exclusivamente femenina llevada a cabo en la relación con los otros y su cuidado, les aboca irremediamente a que sus elecciones profesionales o de materias estén unidas a estos estereotipos que se reproducen en las aulas. Como señala (Xavier Bonal, 1993) la escuela, además de consolidar la división entre trabajo manual e intelectual también juega un papel importante en la reproducción del orden patriarcal, a través de la transmisión a niñas y niños de roles diferentes tanto en la esfera familiar como en la labora, lo que repercute en la perpetuación de la división sexual del trabajo .

La educación en relación como cambio hacia la igualdad

Las relaciones que se establecen en los centros escolares están influenciadas por la variable género, podemos decir que las relaciones que se establecen en la escuela son sexuadas (Clara Jourdan, 1998), es decir, la relación entre alumnos y alumnas, entre profesorado y alumnado y

entre profesoras y profesores es una de las variables predominantes que se establecen en los centros educativos. No sólo se aprenden contenidos asignaturizados, sino también se aprenden determinados tipos de relaciones personales, pero este aprendizaje es un aprendizaje oculto, no es visible, y como tal, no se suele abordar con la precisión necesaria para poder establecer los vínculos que se crean entre las diferentes personas que conviven diariamente en las escuelas. Este aprendizaje, por no explícito, queda abandonado a la rutina, a los estereotipos y a los prejuicios que, en este caso, se reproducen a través del aprendizaje de lo considerado como los modelos sociales establecidos como femeninos y masculinos.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje están implícitas las valoraciones sobre lo que es y lo que debe ser el pertenecer a uno u otro sexo. Es a través de gestos, chistes, bromas, comentarios con o sin intencionalidad, panfletos en los corchos, pintadas en mesas, en la pizarra o en diferentes lugares del centro, donde podemos encontrar valoraciones diferentes entre la cultura masculina y la femenina. La cultura lleva implícita una posición de jerarquía de la primera sobre la segunda, dándose el hecho de la desvalorización de las actitudes y comportamientos socialmente construidos como femeninos. En este sentido, las relaciones que se establecen en los centros escolares constituyen la clave imprescindible de actuación docente sobre el proceso educativo encaminado a formar personas autónomas y colaborativas, tanto en el espacio público como en el privado, sin que el sexo sea un hándicap para ello.

El estilo de relación que se establezca en las escuelas ha de favorecer que se tenga en consideración y se tome en serio las aportaciones de las niñas, que no sean menospreciadas por el hecho de pertenecer al sexo femenino. Solventar esta situación requiere una actitud crítica sobre los valores que queremos desarrollar en las escuelas, en las que todos y todas los docentes estamos, a priori, siempre de acuerdo: rebajar el nivel de violencia, que niños y niñas tengan las mismas oportunidades para expresarse y desarrollar sus inquietudes, potenciar el respeto entre las personas, favorecer la empatía, asumir valores de cooperación y no de competición. Pero la realidad es que en las prácticas educativas y, sobretudo, a través de las relaciones que se establecen en un centro escolar, todos estos ideales quedan en papel mojado y, pretenderlo, se fomentan actitudes que están reñidas con el ideario anteriormente señalado.

Es previsible establecer una cierta relación entre esta situación y el hecho de que el modelo construido como soporte social ha sido el masculino y este se ha instaurado también en las aulas, a través de la competición por ver qué persona es la más fuerte, la más rápida, la más lista, etc. De manera que estos valores se consideren como mínimos de obligado aprendizaje para que contrarresten los valores de una sociedad que está impregnada aún de una cierta axiología que desvela el modelo patriarcal de la misma.

Conociendo, por numerosos estudios, que las niñas se desarrollan a través de la mayor

cooperación, de la relación y empatía que se forja entre unas y otras, estas actitudes no se pueden desarrollar en la escuela, cuando está impregnada por un modelo que en la realidad no funciona así en los discursos pedagógicos, no se refuerza sino que se minusvalora. Si la sociedad aún no ha cambiado de modelo, sí debemos intentarlo en la escuela, pero para ello hemos de ser conscientes de cómo se lleva a cabo las relaciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (entendido este no en un sentido estricto de contenidos explícitos en el aula, sino como proceso más amplio que acontece en cualquier lugar del centro escolar: el patio, los pasillos, los baños, etc.).

El cambio de modelo educativo no puede hacerse efectivo si ciertas conductas sexistas por parte del profesorado y del alumnado no son derrocadas de los centros escolares. Para ello, uno de los primeros pasos a dar es el de ampliar el concepto de violencia a lo que (Olweus, 1998) denomina: “acciones negativas”. Cometer “acciones negativas sería, por ejemplo, la utilización de amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes. Quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico es otra forma de “acción negativa”. También se pueden llevar a cabo “acciones negativas” sin la utilización de la palabra y sin contacto físico, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien intencionadamente (Olweus, 1998). La violencia en las aulas sólo se toma como asunto de importancia cuando ésta llega a niveles de agresividad (entre el alumnado o contra el profesorado) muy alarmantes. En cambio, los focos de violencia más sutiles son muchas veces infravalorados y no se les da una respuesta adecuada, al tiempo que, un hecho delictivo se modifica en función del sexo al que pertenece la persona que realiza la acción violenta: si en un patio de recreo son dos niños los que se están peleando, se suele considerar “cosa de chiquillos”, si por el contrario, son niñas las que realizan esta misma acción, se les suelen atribuir apelaciones claramente sexistas que dan cuenta de la diferente valoración sobre la violencia.

Ante estas actitudes los chicos son etiquetados como gamberros, inadaptados, provocadores, maleducados, insolentes, etc., sin embargo cuando el comportamiento no es agresivo, sino que se limitan a ser alborotadores, interrumpir las clases, haciendo chistes o bromas con compañeros y compañeras, se les atribuye adjetivos del mismo calado pero más cariñosos, mientras que si son las chicas las que adoptan este tipo de comportamiento su sanción será doble: por un lado la de comportarse indebidamente pero, por otro, se centra su visibilización desde una óptica sexista aludiendo a su género con apelaciones como las de “marimacho”, “hombrón”, etc.

Como venimos señalando, no se puede entender la violencia solamente como la agresión física, sino que también existe otro tipo de violencia no menos importante como es: la ridiculización, la marginación, el menosprecio, que van minando la autoestima de las personas y las convierten en altamente vulnerables. En este sentido, la violencia sexista tiene un carácter específicamente

agresivo contra las niñas. En la investigación realizada por (Bonilla y Martínez Benlloch, 1992) se destacan las causas más frecuentes que producen conflictos en las escuelas: recogiendo la voz del profesorado, que muestran que los chicos causan problemas debido a la rivalidad por mantener el predominio, la ostentación de fuerza y prepotencia, la competitividad ; mientras que las chicas causan problemas debido a las rivalidades personales, el deseo de destacar, la exclusión o rechazo del grupo, las burlas y menosprecios de los chicos hacia las chicas, la distribución de tareas y las molestias entre los grupos. A partir de estos datos podemos corroborar como, lo que generalmente se entiende por conflicto, tiene que ver con el aspecto masculino de dichos actos problemáticos, sin embargo no se asume de la misma manera el hecho de que los problemas que generan las chicas no son tenidos en cuenta con al misma importancia. Al mismo tiempo se constata, a través de esta investigación, que el rechazo de la pertenencia de chicas a grupos masculinos es una de las razones que con mayor frecuencia provocan conflicto entre los sexos.

La pretensión de una educación no discriminatoria por razón de sexo pasa por el cuestionamiento de los valores implícitos que obtenemos en la sociedad y que transmitimos y desarrollamos en el aula. Para solventar esta problemática, es preciso recurrir a la visibilización de todo aquello que aceptamos como normal, reflexionando sobre nuestros actos y sobre los de los demás, con el objetivo de clarificar qué tipo de valores, normas y actitudes estamos fomentando y cuáles estamos vedando.

Coeducación: un modelo de repercusión en lo social

Hablar de coeducación no es sinónimo de escuela mixta. La coeducación es la concreción del objetivo educativo basado en la intervención específica para evitar las discriminaciones, tanto explícitas como implícitas, por razón de sexo. Por coeducación se entiende un modelo de escuela que integre los valores, experiencias, vivencias y aportaciones que puedan aportar ambos sexos, fomentando sus aspectos positivos y corrigiendo las actuaciones negativas que se puedan observar en la perpetuación de roles y estereotipos que generen desigualdad y jerarquía. La escuela coeducativa es uno de los objetivos de la educación que representa la sociedad no discriminatoria, en la que tanto niños como niñas aprendan los valores sociales que quedaron históricamente invisibilizados en las escuelas de todo el mundo: los valores que las mujeres, como colectivo, pueden aportar a un sociedad que ha aprendido a interaccionar reflejada en el espejo de los valores socialmente construidos como masculinos.

Una escuela coeducativa integrará en sus aulas el mundo masculino y femenino en igual medida, para construir un futuro en lo que lo importante sea la valoración como persona,

echando un tupido velo sobre los estereotipos, roles y valores que se fueron reproduciendo históricamente como constitutivo de una esencia masculina o femenina.

Configurar una enseñanza coeducativa es configurar una sociedad futura en base a la aceptación de valores que sean positivos para la misma, sin tener en cuenta si estos pertenecen, de manera estereotipada, a uno u otro sexo, sino en base a la valía socialmente constitutiva de los mismos.

Construyendo una educación, y por ende, una sociedad en la que la integración social no venga determinada por el sexo de las personas, sino por el desarrollo integral de cada una de ellas, en la que un niño no sea discriminado porque no actúa como se espera que lo haga un niño, ni que una niña sea discriminada porque no sigue el rol que en función de su sexo se le asignó socialmente y, estas situaciones no se darán porque rompen, a través de la coeducación, los moldes del significado tradicional de ser niño o niña.

El modelo de escuela que hoy conocemos es el modelo de escuela mixta que se establece con la Ley General de Educación de 1970, donde se representa un marco legal para que no exista discriminación hacia las mujeres en lo que se refería al acceso a centros educativos y a titulaciones. En la actualidad, en el Estado Español, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece como normativo la no discriminación por razón de sexo, pero el modelo sigue siendo el establecido a través de la instauración de la escuela mixta y, por tanto, el modelo coeducativo no se impuso todavía en las escuelas.

Pensar en un cierto tipo de modelo educativo que sea coeducativo requiere cuestionarnos el modelo de escuela que deseamos, los valores que en ella se han de desarrollar, las estrategias que como profesores y profesoras debemos tener en cuenta para evitar el sexismo, el deseo de quebrantación de los estereotipos sobre las funciones, el tipo de actitudes y disposiciones a fomentar entre niños y niñas.

Debido a que la educación, como afirma Victoria Camps, se desarrolla en torno a una idea de persona y cultura que se quiere conservar y transmitir, defendemos una idea de persona y de cultura que integre tanto a varones como a mujeres, que la visión patriarcal en la que está sumida la sociedad sea eliminada a favor de la integración del mundo femenino y sus individualidades, eliminando la preponderancia del modelo masculino como eje referencial de la escuela. Por ello consideramos que la escuela juega un papel fundamental, pero esta ha de ser, para conseguir los objetivos anteriormente mencionados, una escuela coeducativa, en oposición a la escuela mixta que representa la generalización y universalización del modelo masculino, así como una menor valoración del modelo femenino, la generalización de los valores masculinos como universales y “objetivamente” óptimos, que está basada en estereotipos sexistas de lo que significa ser hombre o mujer, niño o niña.

El término coeducación se refiere finalmente, al acto educativo intencional que pretende o tiene por objetivo erradicar la educación sexista que hasta el momento se viene llevando a cabo en los centros educativos, al mismo tiempo que pretende la eliminación de las desigualdades por razón de sexo y la eliminación de las jerarquías de género que se establecen en relación a la diferente valoración de la significación femenino/masculino. Que prepare a los individuos tanto para el ámbito privado como para el público, tomando como modelo de referencia al mismo tiempo que al masculino el femenino en una red de integración no segregaria.

El término coeducación está muy ligado al desarrollo del concepto de género, según el cual se define como las capacidades, cualidades, intereses y perspectivas de futuro que son aprendidas de manera diferente por hombres y mujeres, utilizándose el concepto de género para enfatizar el origen cultural y de construcción social de estas diferencias. La escuela coeducativa bebe de las fuentes de los estudios de género desde los cuales se ha elaborado una profunda lucha en contra de los estereotipos que identifican género con sexo.

El concepto de sexo hace referencia a las diferencias físicas, anatómicas, el género se refiere a las diferencias sociales psicológicas que se construyen culturalmente. El establecimiento de hacer distinción entre sexo y género no es un acuestión baladí, sino que es realmente fundamental ya que si hacemos referencia a que las diferencias son de orden biológico optamos por el determinismo sexual, es decir que las mujeres se dediquen a las labores del hogar porque poseen una inclinación biológica, en vez de verlo como el aprendizaje de generaciones y generaciones que, explícita o implícitamente se las encaminaba a este tipo de tareas.

La institución escolar ha echado por tierra ideas biologicistas dominantes en épocas pasadas, como la supuesta inferioridad intelectual femenina, la menor capacidad para los temas científicos, la falta de interés por las materias académicas y su inclinación natural hacia cuestiones de menor relevancia.

El modelo de escuela coeducativa está aún por generalizarse, en este momento la escuela se desarrolla desde el modelo mixto, es decir, los chicos y chicas estudian juntos en el mismo aula, estudian los mismos contenidos, pueden acceder a las mismas titulaciones superiores, obtiene resultados académicos equiparables e incluso superiores. Estos datos pueden hacer creer que la igualdad entre los géneros es ya un hecho, pero la realidad es otra, las materias optativas, la elección de estudios superiores o la polarización sexual que se produce en las ramas de la formación profesional nos indica que se sigue socializando en un sistema bipolar de los roles sexuales. La escuela si realmente pretende defender un aenseñanza democrática tiene que defender la equidad de género para que el alumnado sea capaz de desarrollar su individualidad, tanto en el ámbito privado como en el público. Tal y como afirma Apple, las escuelas democráticas son aquellas que “están profundamente implicadas en el descubrimiento de formas

prácticas de aumentar la participación significativa de todos los que intervienen en la experiencia educativa”. Este punto es realmente significativo en lo referente a la importancia de la equidad de género basada en la igualdad en cuanto a la experiencia del colectivo femenino en todos los ámbitos de intervención en un aula y en un centro educativo.

La formación de género en la escuela supone la adquisición de una identidad sexuada, el aprender a reconocerse individualmente como mujer o varón en función de unos roles y comportamientos que dirigen, implícitamente la vida de las personas en base a su sexo, como por ejemplo: los libros de texto, el lenguaje utilizado, la relación profesorado-alumnado, la ocupación del espacio escolar, la invisibilización de las niñas o el protagonismo de los niños en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORÓS, Ana. (1995). “División sexual del trabajo” en Celia AMORÓS (Direct.) *Diez palabras clave sobre mujer*. Navarra. Verbo Divino.

AMORÓS, Celia. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid. Cátedra.

AUSTIN, Linda. (2001). *El techo invisible. ¿Por qué las mujeres ocupamos sólo el 10 por ciento de cargos directivos?*. Barcelona. Ediciones Urano.

BARBERÁ Ester, SARRIÓ, Maite y RAMOS, Amparo. (2000). *Mujeres directivas: promoción profesional en España y el Reino Unido*. Valencia. Institut Universitari d’Estudis de la dona.

BENHABIB, Seyla. (1990). “El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista” en BENHABIB, Seyla y CORNELL, Drucilla, *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia. Alfons el magnánim.

BONAL, Xavier. (1993). “teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona” en GARCÍA DE LEÓN, M.A.; G. FUENTE, Y F. ORTEGA (edits). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.

BONILLA, A. Y MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (1992). “Análisis del curriculum oculto de los modelos sexistas” en VV.AA. *Del silencio a la palabra*. Madrid. Instituto de la Mujer

BORDIEU, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN. (1992). *El trabajo de las mujeres a través de la historia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

COMAS D'ARGEMIR, Dolors. (1995). *Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona. Icaria.

HARTMAN, Heidi. (1994). “Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos” en Cristina BORDERÍAS et al *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Barcelona. Icaria.

IZQUIERDO, María Jesús. (1993). “El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo” en Rita RADL PHILIPP e M^a Carme GARCÍA NEGRO, *A muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela

JÓDAR, Pere. (1997). “Más allá del Braverman. El enfoque del proceso de trabajo y el problema de la reproducción” en *Sociología del trabajo*, nº 29.

JOURDAN, Clara. (1998). “Las relaciones en la escuela” en AA.VV. *Educación en relación*. Madrid. Instituto de la Mujer.

McDOWELL, (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid. Cátedra.

MOORE, Henrietta. (1996). *Antropología y feminismo*. Madrid. Cátedra.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.

PETERS, Tom. (2002). *Las mujeres arrasan en el mundo empresarial. Las facultades de la mujer para el liderazgo*. Madrid. Nowtilus.

SUBIRATS, Marina. (1991). “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar” en *Infancia y sociedad*, nº 10, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.